



Conduites narratives et Theorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques: Les effets de deux méthodes d'intervention

Marie-Thérèse Le Normand, Edy Veneziano, Audrey Scripzac, Fanny Testagrossa

► To cite this version:

Marie-Thérèse Le Normand, Edy Veneziano, Audrey Scripzac, Fanny Testagrossa. Conduites narratives et Theorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques: Les effets de deux méthodes d'intervention. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2011, 112-113, pp.214-221. halshs-00648699

HAL Id: halshs-00648699

<https://shs.hal.science/halshs-00648699>

Submitted on 6 Dec 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Conduites narratives et théorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques : les effets de deux méthodes d'intervention

M.-T. LE NORMAND*,**¹, E. VENEZIANO**, A. SCRIPZAC***, F. TESTAGROSSA***

* Université Paris Descartes, Inserm. email : marie-therese.le-normand@parisdescartes.fr

** Université Paris Descartes, CNRS, MoDyCo

*** Orthophonistes

RÉSUMÉ : *Conduites narratives et théorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques : les effets de deux méthodes d'intervention*

Cette étude porte sur la composante « évaluative » des récits produits par 20 enfants dysphasiques âgés de 9 ans à 10 ans ½ et sur l'effet de deux procédures d'intervention sur l'expression de cette composante. Les récits des enfants sont construits à partir d'une séquence de cinq images qui « racontent » l'histoire d'un malentendu entre deux personnages (Veneziano et Hudelot, 2006). Après avoir produit spontanément un premier récit, les enfants le racontent une deuxième fois, soit après avoir été questionnés sur les raisons des événements (procédure Conversation sur les causes - CosCau), soit après avoir entendu l'histoire racontée par l'expérimentateur (procédure de type Modèle-Mod), soit encore après avoir joué à un jeu de « mémoire » avec les images de l'histoire (procédure contrôle-Con). Les résultats montrent que la composante évaluative et la cohérence globale du récit augmentent significativement quelles que soient les procédures, avec un avantage pour l'intervention de type Modèle. De plus, les effets positifs obtenus immédiatement après l'intervention sont maintenus après une semaine. Ces résultats indiquent clairement la nécessité d'évaluer les compétences narratives des enfants dysphasiques de manière variée et multidimensionnelle ainsi que l'intérêt de la théorie de l'esprit pour rendre compte de cette évaluation. Enfin, ces résultats incitent à appliquer ces méthodes d'intervention sur le terrain.

Mots clés : Enfants dysphasiques – Narration – Théorie de l'esprit – Évaluation du langage – Procédures d'intervention – Étayage.

SUMMARY: *Narrative behaviours and Theory of Mind in children with dysphasia: the effects of two interventional methods*

The purpose of this study is to assess the evaluative component of narratives produced by 20 children with SLI aged 9 to 10 years and six months through two intervention procedures. After spontaneously telling their first version of a story of a misunderstanding between two characters, constructed on the basis of a sequence of five images (e.g. Veneziano and Hudelot, 2006), children participated in a scaffolding procedure during which they were questioned about the reasons for the events (Conversational procedure). Children were then asked to retell the story. The second procedure consists in retelling the story after hearing a "model" story. Results show that the evaluative component and the global coherence of the narrative increase significantly in SLI children after the intervention procedures, with better performances obtained after the Model procedure. Furthermore, the positive effects obtained after the two interventions remain stable one week later. These results show the necessity of evaluating SLI children's narrative skills in a varied and multidimensional way, as well as the interest of Theory of Mind in this assessment. They also stimulate clinicians and educators to apply these intervention procedures in their everyday practices.

Key words: SLI children – Narratives – Theory of Mind – Language assessment – Intervention procedures – Scaffolding.

¹ Université Paris Descartes, Laboratoire de Neuropsychologie et des Sciences Cognitives, 71 avenue Edouard Vaillant 92774 Boulogne Billancourt Cedex

RESUMEN: Conductas narrativas y Teoría de la mente en niños disfásicos: los efectos de dos métodos de intervención

Este estudio se refiere al componente « evaluativo » de los relatos ideados por 20 niños con disfasia y de edades comprendidas entre 9 y 10 años ½, y al efecto de dos procedimientos de intervención sobre la expresión de este componente. Los relatos de los niños se construyen a partir de una secuencia de cinco imágenes que « cuentan » la historia de un malentendido entre dos personajes (Veneziano y Hudelot, 2006). Tras crear de forma espontánea un primer relato, los niños lo cuentan por segunda vez, bien tras ser preguntados sobre las razones de los acontecimientos (procedimiento Conversación sobre las Causas - CosCau), bien tras haber escuchado la historia contada por el investigador (procedimiento de tipo Modelo -Mod), o bien tras haber realizado un juego de « memoria » con las imágenes de la historia (procedimiento control-Con). Los resultados muestran que el componente evaluativo y la coherencia global del relato aumentan significativamente sea cual sea el procedimiento, con ventaja en el caso de la intervención de tipo "Modelo". Además, los efectos positivos que se obtienen inmediatamente tras la intervención se mantienen durante más de una semana. Estos resultados indican claramente la necesidad de evaluar las competencias narrativas de los niños disfásicos de forma variada y multidimensional así como la importancia de la teoría de la mente para explicar esta evaluación. Por último, estos resultados inducen a aplicar estos métodos de intervención sobre el terreno.

Palabras clave: Niños disfásicos – Narración – Teoría de la mente – Evaluación del lenguaje – Procedimientos de intervención – Reforzamiento.

INTRODUCTION

Le diagnostic de dysphasie s'applique à des enfants qui présentent une forme de retard spécifique du langage et de la parole lié à leur neurodéveloppement qui ne peut être attribué ni à un trouble auditif, ni à un retard intellectuel marqué, ni à une pathologie psychopathologique ou neurologique (Rapin, 1986 ; Bishop, 1992 ; Billard *et coll.*, 1996 ; Leonard, 1998 ; Conti-Ramsden *et coll.*, 2001 ; Le Normand, 1999 ; Pierart, 2006 ; Chevrier-Muller, 2007 ; Pierart et Seron, 2008 ; Soares-Boucaud *et coll.*, 2009). Nous présentons ici quelques résultats préliminaires dans le cadre d'un projet de recherche plus ample visant à rendre compte de conduites narratives et d'apprentissages suscités par des procédures d'intervention et leur effets sur la compréhension de la lecture dès l'école maternelle chez l'enfant à développement typique et présentant des troubles du langage ou de la communication (enfants dysphasiques et enfants avec autisme). Un des objectifs est de montrer dans quelle mesure l'analyse de certaines conduites narratives peut devenir un moyen pour rendre compte de l'influence des conduites interlocutives sur le développement des compétences cognitives et langagières des enfants, et ce faisant de s'interroger sur ce que signifie évaluer des conduites narratives chez l'enfant se développant de façon typique ou présentant des atypies développementales. Comme dans les précédentes recherches, nous nous intéresserons principalement à la dimension « évaluative » du récit en nous référant à la définition qu'en donne Labov (1972) lorsqu'il précise que « l'évaluation d'un événement narratif c'est l'information sur les conséquences de l'événement sur les besoins et les désirs humains ». Alors que les enfants sont capables de façon relativement précoce de raconter une histoire présentant une suite chronologiquement organisée d'événements, les études montrent que l'expression des aspects évaluatifs n'apparaît que très rarement avant 5-6 ans et s'améliore jusqu'à 9-10 ans (par ex., Bamberg et Damrad-Frye, 1991 ; Berman, 2004). Surtout, si les enfants sont capables d'attribuer des émotions, des intentions ou d'autres états internes aux personnages, ce n'est pas avant 8-9 ans qu'ils recourent explicitement à des savoirs ou croyances des personnages pour rendre compte de leurs comportements, et c'est encore plus tard qu'ils expriment explicitement le fait que la croyance d'un personnage est fautive (Veneziano *et al.*, 2009). Pourtant, comme le souligne l'un d'entre nous (Veneziano et Hudelot 2006 ; Veneziano *et al.*, 2009 ; Veneziano, 2010), les recherches antérieures nous indiquent également que dès l'âge de 2 ans les enfants font preuve de leur capacité à prendre en considération les états internes de leurs partenaires, y compris leurs états de connaissance. On est donc amené à se demander à quoi est due cette « lenteur développementale » et ce décalage entre conduites dialogales et conduites monologales. Pour essayer de comprendre ce décalage, et dans le but de voir produire des éléments renvoyant aux états internes des personnages, dans cette recherche aussi nous avons d'une part : a) proposé aux enfants un récit en images dans lequel il est question d'un malentendu entre deux personnages, et, d'autre part, b) introduit un mode de sollicitation spécifique. En un premier temps le récit est produit de façon « autonome »

puis, en un second temps, suit une phase d'étayage visant, par un questionnement souple (basé sur la méthode clinique piagétienne), à faire expliciter aux enfants l'identité des personnages et les raisons de leurs conduites. Dans une troisième phase, il est demandé aux enfants de raconter à nouveau l'histoire (voir aussi Veneziano et Hudelot 2006, 2009 ; Veneziano *et al.*, 2009 ; Veneziano, 2010). On comparera ici les conduites observées chez des enfants à développement typique à celles d'enfants dysphasiques en analysant successivement le statut de l'explication/justification dans le type d'histoire avec lequel les enfants sont confrontés, puis le rôle de la procédure de sollicitation sur la capacité des enfants à introduire des éléments évaluatifs (explications et états internes des personnages) dans la trame narrative. Nous pensons que les conséquences d'une telle recherche auront des répercussions importantes sur le plan de l'évaluation comme sur celui de la remédiation.

Cette recherche apporte un éclairage supplémentaire aux questions des pédagogues et des cliniciens relatives aux stratégies d'évaluation et d'interventions pédagogiques. Plus spécifiquement, nous reprenons dans cette étude une méthodologie appliquée par Veneziano et Hudelot, 2005, 2006 ; et surtout Veneziano *et al.*, 2009 ; Veneziano, 2010. Les objectifs généraux de ces auteurs visent : 1) à mettre en place un système d'évaluation multiple où les mêmes compétences sont sollicitées dans des conditions d'accessibilité différentes. La compétence narrative de l'enfant est d'abord évaluée sans sollicitations spécifiques externes (premier récit spontané) et une deuxième fois après que l'enfant a été confronté à différents types de soutien externe dont l'un l'implique directement en tant que partenaire d'interaction. Il est alors possible de déterminer si l'expression de compétences limitées doit être attribuée à des variables développementales ou si elle peut être reconsidérée, même de manière radicale, comme due à des variables d'une autre nature qui pourraient par exemple rendre l'utilisation de compétences sous-jacentes difficiles ; 2) comparer entre elles différentes méthodes d'intervention dont l'efficacité est évaluée en termes d'amélioration de différentes composantes prises en compte dans l'analyse, autant sur le court terme qu'à plus longue échéance. Comparées elles-mêmes à une situation contrôle où les enfants sont amenés à reraconter l'histoire après une familiarisation supplémentaire avec les images, nous pouvons évaluer le rôle des méthodes d'intervention par rapport au fait de raconter une nouvelle fois l'histoire voir pour une revue Veneziano *et al.*, 2009 ; Veneziano, 2010).

L'originalité de cette étude est d'évaluer les compétences narratives des enfants dysphasiques, ainsi que d'étudier le rôle de différentes méthodes d'intervention sur l'amélioration des performances de ces enfants, qu'il s'agisse d'acquérir des nouvelles compétences ou de rendre accessibles celles déjà existantes. Pour ce faire, nous avons choisi d'investiguer une compétence cognitivo-langagière très souvent sollicitée dans la vie quotidienne qui, par son aspect de décontextualisation, est centrale aussi dans la réussite scolaire, celle de raconter et de produire des récits (Veneziano, 2010 ; Makdissi et Boisclair, 2006).

MÉTHODE

Sujets

20 enfants dysphasiques, d'âge chronologique variant de 9 à 10 ans ont participé à l'étude². Tous les enfants ont été diagnostiqués selon les mêmes critères : 1) pas de trouble d'audition vérifié par un examen audiométrique ; 2) compréhension lexicale et morphosyntaxique correspondant aux critères attendus pour l'âge verbal de 9 ans vérifié par l'Épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (ECOSSE, Lecoq, 1996) ; 3) un niveau intellectuel considéré normal QIP > 90 avec une différence significative entre QIP et QIV au détriment de ce dernier) vérifié par un examen psychométrique (WISC-III, Wechsler, 1996), 4) pas de troubles de comportement notoires. La limite supérieure d'âge se justifie par le fait que nous recherchions des enfants dysphasiques expressifs : il ne fallait donc pas qu'il y ait de décalage supérieur ou égal à deux ans entre l'âge réel des enfants et leur âge de compréhension (ce cas de figure évoquant davantage une dysphasie mixte).

Matériel : l'histoire de la pierre

L'histoire utilisée – appelée l'histoire de la pierre – reprend celle utilisée auparavant par Veneziano et Hudelot (2005, 2006). Elle est constituée de cinq images sans aucun texte (voir Annexe 1 et pour plus de détails, Veneziano et Hudelot, 2005, 2006). La première image représente la « salutation » entre les deux personnages (référés par P1 et P2 par la suite). La deuxième image vise à montrer que P1 trébuche sur une pierre et qu'il pousse du coup P2 (la « première poussée »). La troisième image montre que P2 pousse P1 (la « contre-poussée »). La quatrième image dépeint P1 qui pleure et pointe vers la pierre derrière lui. La cinquième image montre P2 tendant la main à P1 laissant entendre qu'il l'aide à se relever.

Cette histoire a été retenue pour la présente recherche pour les mêmes raisons car elle peut être racontée simplement, en restant à un niveau descriptif, tout en se prêtant aussi à être racontée à un niveau élaboré impliquant l'attribution aux personnages d'intentions et de croyances, signalant que les personnages ont des visions différentes de la même réalité, l'une étant une vision fausse. De ce fait, comme mentionné plus haut, elle pourrait en cela stimuler la mise en langage plus précoce des aspects mentalistes de la narration.

Procédure

La procédure reprend exactement celle adoptée par Veneziano *et al.* (2009) et Veneziano, 2010. Les cinq images de l'histoire sont montrées, l'une après l'autre, à l'enfant en laissant les images sur la table et finissant avec l'ensemble des images disposées comme représenté dans l'Annexe 1. Les images restaient ainsi environ 2 minutes ou

jusqu'à quand l'enfant considérait qu'il était prêt pour raconter l'histoire. Si les enfants le demandaient, ils pouvaient revoir les images jusqu'à trois fois. Dans ce cas, on montrait à l'enfant une planche présentant l'ensemble des cinq images, dans la configuration finale. La consigne donnée à l'enfant était de bien regarder les images et de nous dire quand il était prêt à raconter ce qu'il avait compris de l'histoire, en sachant qu'à ce moment-là les images ne seraient plus présentes (premier récit avant intervention). Le « récit en absence des images » avait été introduit dans les précédentes recherches (voir Veneziano et Hudelot, 2006, 2007) pour diminuer la tendance observée dans d'autres études à juste décrire les images que les enfants avaient sous les yeux et pour donner ainsi plus de chance à l'expression de la composante évaluative. En même temps, cette contrainte a pu augmenter la charge cognitive par le fait de devoir mémoriser le contenu des images. Toutefois, dans cette étude, comme dans toutes les études précédentes effectuées avec la même méthode, peu d'enfants ont demandé à revoir les images après avoir commencé à raconter l'histoire ; ceux qui l'ont demandé devaient, après avoir regardé les images à nouveau, reprendre l'histoire dès le début. En suivant la procédure de Veneziano *et al.* (2009) et Veneziano (2010), après le premier récit, les enfants étaient répartis de manière aléatoire dans l'une des trois conditions suivantes :

- La condition « conversation sur les causes » (CosCau) (7 enfants). Dans cette procédure d'intervention, l'expérimentateur pose à l'enfant des questions sur la cause ou la raison de quatre événements clés de l'histoire, sans toutefois fournir la réponse attendue, et cela pendant que la planche avec les cinq images reste visible. « *Comment ça se fait que...* » : 1) P1 pousse P2 ? 2) P2 repousse P1 ? 3) P1 montre la pierre et 4) P2 donne la main à P1 – ou – P2 aide P1 à se relever ? Si l'enfant ne répond pas, on poursuit en disant : « *il arrive et il pousse ?* ». Si l'enfant ne répond toujours pas on enchaîne : « *Tu fais ça toi ?* » Ou, à propos de la contre-poussée : « *Tu as compris pourquoi la fille repousse le garçon ?* » et de même pour les autres questions.

- La condition « Modèle d'histoire » (Mod) (7 enfants). Dans cette procédure, pendant que les images sont visibles, l'expérimentateur raconte l'histoire à l'enfant (voir Annexe 2), après l'avoir introduite en disant « *Très bien, c'était une très jolie histoire que tu m'as racontée. Maintenant à mon tour de la raconter. Écoute bien.* » Cette histoire a été construite par Veneziano *et al.* (2009) de telle sorte à introduire les causes et raisons des événements ainsi que les liens de signification pour l'histoire dans son ensemble en évitant toutefois d'utiliser des connecteurs.

- La condition « Contrôle » (Con) (6 enfants). Dans cette procédure les enfants jouent avec l'expérimentateur un jeu de memory. Celui-ci a été construit par Veneziano *et al.*, 2009 en utilisant les cinq images de l'histoire de la pierre, fabriquées en double pour le jeu, et quatre couples d'images supplémentaires présentant des variantes par rapport aux images de l'histoire. Cette procédure vise à contrôler l'effet de la simple répétition par rapport à celui des procédures d'intervention présentées ci-dessus.

Après la phase d'intervention, on demande à l'enfant de

² Les données ont été recueillies dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie codirigé par les deux premières auteures (Scripzac et Testagrossa, 2009).

Tableau 1.

Condition	Nombre d'enfants	Age réel moyen	Nombre moyen d'erreurs à l'E.CO.S.SE
Procédure Modèle	7	9 ans 8	7,2
Procédure CosCau	7	9 ans 7	7,4
Procédure Contrôle	6	9 ans 8	7,2
Total	20	9 ans 8	7,3

raconter l'histoire encore une fois (deuxième récit après intervention). Comme pour le premier récit, les enfants racontent leur deuxième histoire sans avoir les images sous les yeux.

Comme dans les études précédentes (Veneziano *et al.* 2009, Veneziano 2010), on a demandé aux 14 enfants des deux groupes expérimentaux (7 sujets impliqués dans la condition CosCau et 7 dans la condition Mod) de raconter l'histoire une semaine plus tard (le troisième récit), et cela dans les mêmes conditions que lors de la première passation.

Tous les entretiens ont été enregistrés pour être ensuite retranscrits verbatim.

Le *tableau 1* présente la répartition des participants dans les trois conditions, la moyenne, pour chaque groupe, de l'âge chronologique et du nombre d'erreurs à l'épreuve de compréhension verbale (test de l'E.CO.S.SE.) ce qui correspond à l'âge moyen de 9 ans.

RÉSULTATS

Les résultats portent sur le nombre d'événements mentionnés ainsi que trois variables de la composante évaluative : 1) l'attribution d'états internes aux personnages, en particulier l'attribution d'états épistémiques ; 2) l'expression des conditions qui rendent fausse la croyance attribuée à P2, ce qui crée le malentendu ; et 3) l'explication rétroactive de la première poussée qui constitue en même temps la rectification de la fausse croyance de P2, amenant par là à la résolution du malentendu (pour plus de détails sur les critères d'opérationnalisation, voir Veneziano, 2010). Ces résultats sont présentés en fonction de la procédure d'intervention (CosCau, Mod ou Con) et la succession des récits – la *figure 1* indique les changements dans le nombre moyen des événements mentionnés par les enfants –. Les résultats montrent qu'après avoir écouté le récit par l'expérimentateur (procédure Mod), les enfants dysphasiques mentionnent davantage d'événements que les enfants du groupe CosCau, les deux étant supérieurs aux enfants du groupe contrôle.

La *figure 2* montre le nombre moyen d'états internes attribués aux personnages par l'enfant. Quatre types d'états internes ont été distingués (voir Veneziano et Hudelot, 2008 ; Veneziano, 2010) :

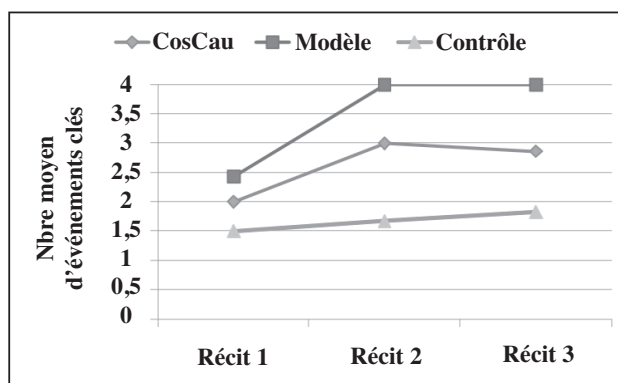
- les sensations physiques incluant les perceptions (par exemple, il s'est fait mal, il n'a pas vu qu'il y a une pierre) ;
- les états émotionnels (par exemple, il y en a un qui est fâché, ils sont contents) ;
- les états intentionnels portant sur les intentions ou

absence d'intention des personnages (par exemple, il y en a un qui veut lui faire un câlin, il le pousse sans faire exprès) ;

- les états épistémiques portant sur les croyances, connaissances ou non connaissances des personnages. La croyance d'un personnage peut porter sur un état du monde (par exemple, il ne savait pas qu'il avait trébuché) ou sur un état interne d'un autre personnage, ce qui constitue une attribution mentale de deuxième degré (par exemple, il croit qu'il a fait exprès de le pousser).

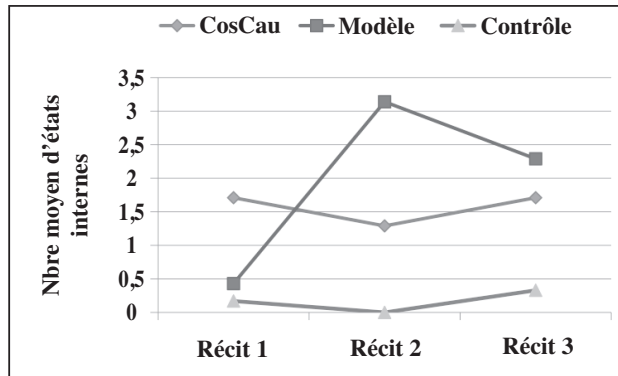
Les résultats montrent que les enfants du groupe Mod ont retiré un grand bénéfice de ce type d'intervention. Ainsi, pour ces enfants dysphasiques pour qui la mise en langage est difficile, le fait d'entendre un modèle verbal formulant explicitement les états internes des personnages apparaît comme particulièrement facilitateur pour l'expression de ceux-ci, conférant du coup à leurs récits une attitude évaluative.

Figure 1. Référence aux quatre événements clé de l'histoire (nombre moyen) (la poussée, la contrepoussée, la désignation de la pierre, la réconciliation).



Récits 2 et 3 Mod > CosCau > CONT

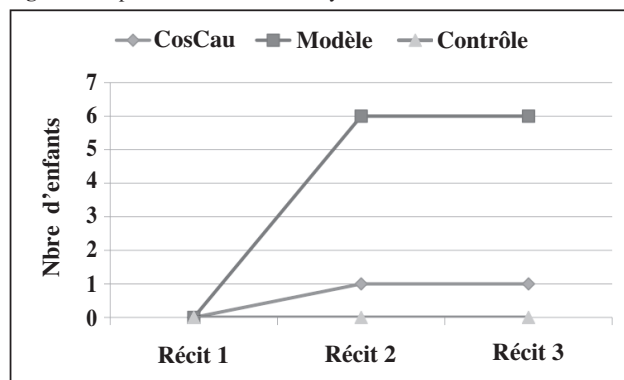
Figure 2. Référence aux états internes des personnages (nombre moyen).



Récit 2 : Mod > CosCau > CONT, Récit 3 : Mod = CosCau > CONT

La *figure 3* indique le nombre d'enfants ayant explicité les conditions qui rendent la croyance de P2 fausse, avant et après les différentes procédures d'intervention. Comme c'était le cas pour les états internes, aussi pour l'expression de la fausse croyance le nombre d'enfants qui l'expriment après l'intervention Mod est plus important qu'après l'intervention CosCau, cette dernière procédure ayant toutefois un effet légèrement supérieur à la simple répétition du récit par l'enfant.

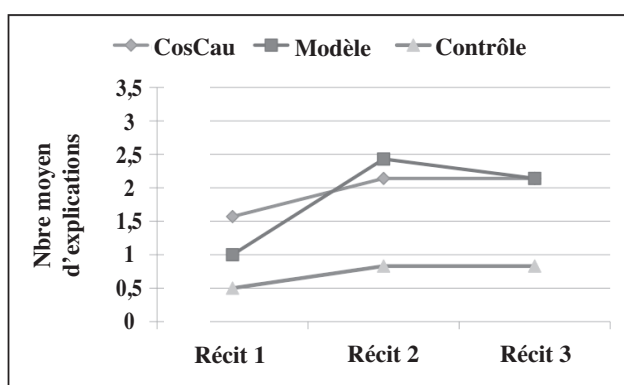
Figure 3. Expression de la fausse croyance.



Récits 2 et 3 : Mod > CosCau > CONT

La *figure 4* montre le nombre moyen d'enfants exprimant l'explication rétroactive de la première poussée, servant à résoudre le malentendu entre les personnages, dans les trois récits successifs en fonction du type d'intervention. Les résultats indiquent que les deux procédures d'intervention amènent plus d'enfants à mentionner cet aspect, en donnant de la cohérence à l'histoire, avec à nouveau un léger avantage de la procédure Mod sur la procédure CosCau, qui s'estompe toutefois une semaine plus tard.

Figure 4. Expression de l'explication rétroactive de la première poussée et la résolution du malentendu.



Mod = CosCau > CONT

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Cette étude visait à évaluer les compétences narratives chez vingt enfants francophones diagnostiqués dysphasiques et examinés entre 9 et 10 ans et demi. Nous avons exploré ces compétences en nous basant sur quatre aspects du récit : quatre événements du récit considérés clés, l'expression

des états internes des personnages, les conditions qui rendent fausse la croyance de l'un des personnages et l'explication rétroactive de la première poussée (Veneziano et Hudelot, 2005, 2006 ; Veneziano *et al.*, 2009 ; Veneziano, 2010).

Comme les enfants typiques, les enfants dysphasiques s'améliorent après les deux procédures d'intervention et ne s'améliorent pas dans la situation contrôle où l'enfant raconte seulement une deuxième fois l'histoire. Mais, pour l'expression des états internes des personnages et pour l'expression de la fausse croyance, ils s'améliorent surtout après avoir entendu une histoire racontée par l'expérimentateur (procédure Mod) et pas autant dans la situation où l'expérimentateur pose des questions sur les causes des événements (procédure CosCau). Par contre, les deux procédures permettent aux enfants dysphasiques de produire plus d'événements clés et de résoudre le malentendu entre les personnages en mentionnant l'explication rétroactive de la première poussée.

L'utilisation de ces procédures d'intervention permet de mettre en évidence le fait que les enfants dysphasiques possèdent bien des compétences narratives de type évaluatif mais elles ne se manifestent pas pleinement que dans des situations particulières. On peut supposer que la procédure Mod permet la réduction des charges cognitives et linguistiques impliquées dans la production d'un récit évaluatif. En fournissant un modèle de mise en langage de la trame de l'histoire, ces enfants sont du coup cognitivement plus disponibles pour intégrer les différentes composantes impliquées dans la construction du récit et pour mieux appréhender les attentes relatives à ce qui est important de raconter. Cette interprétation est confortée par le fait que les améliorations observées dans les narrations produites immédiatement, après les deux procédures d'intervention, se maintiennent une semaine plus tard, un résultat observé également chez les enfants à développement typique (Veneziano *et al.*, 2009 ; Veneziano 2010).

Dans les perspectives de recherche, afin de mieux cerner l'état des compétences et la marge possible de progression, les enfants présentant des asynchronies de développement ou des troubles de la communication et/ou du développement cognitif (enfants autistiques et trisomiques) pourraient être comparés à des enfants à développement typique. De même, les enfants parlant des langues différentes pourraient également nous aider à comprendre dans quelle mesure l'absence d'expression de la composante évaluative dans une langue donnée pourrait être due à des propriétés morphosyntaxiques spécifiques à cette langue, et inversement si l'absence de telles propriétés dans une autre langue amènerait l'enfant à les exprimer plus précocement. La recherche dans son ensemble fournira alors une base de données permettant la mise en place d'outils d'évaluation robuste, contribuant ainsi à l'élaboration et à la mise en place de nouvelles épreuves standardisées qui pourraient trouver ici leur fondement.

RÉFÉRENCES

- [1] BAMBERG (M.), DAMRAD-FRYE (R.): On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies, *Journal of Child Language*, 18 (3), 1991, pp. 689-710.
- [2] BERMAN (R.): The role of context in developing narrative abilities, in S. Strömquist L. Verhoeven (Eds), *Relating events in narrative*:

Typological and contextual perspectives (pp. 261-281). Mahwah, NJ, Erlbaum, 2004.

[3] BILLARD (C.), DUVELLEROY-HOMMET (C.), DEBECQUE (C.), GILLET (P.) : Les dysphasies de développement, *Archives de pédiatrie*, 3, 1996, pp. 580-587.

[4] BISHOP (D. V. M.): The underlying nature of specific language impairment, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33, 1992, pp. 3-66.

[5] CHEVRIE-MULLER (C.) : Troubles spécifiques du développement du langage, dysphasies de développement, in Chevrier-Muller C., Narbona J., *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques* (pp. 263-291). Masson, 2007.

[6] CONTI-RAMSDEN (G.), BOTTING (N.), FARAGHER (B.): Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI), *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 2001, pp. 741-748.

[7] LABOV (W.): *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

[8] LECOQ (P.) : *L'ECOSSE, une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1996.

[9] LE NORMAND (M.-T.) : Retards de langage et dysphasies, in J.A. Rondal X. Seron (eds), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostique et rééducation* (pp. 727-748). Bruxelles, 1999.

[10] LEONARD (L. B.): *Children with specific language impairment*, Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1998.

[11] MAKDISSI (H.), BOISCLAIR (A.): Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers, *Written Language Literacy*, 9 (2), 2006, pp. 177-211.

[12] PIERART (B.) : Les Dysphasies chez l'enfant: approche francophone, *Enfance*, 1, numéro spécial, 124 p. 2006.

[13] PIERART (B.), SERON (X.) : Les Dysphasies chez l'enfant,

A.N.A.E. numéro spécial, 99, 2008, pp. 185-276.

[14] RAPIN (I.), ALLEN (D. A.): The developmental dysphasias, *Archives of Neurology*, 43, 2008, pp. 1205-1205.

[15] SOARES-BOUCAUD (I.), LABRUYÈRE (N.), JERY (S.), GEORGIEFF (N.): Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage, *EMC, Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 2009.

[16] VENEZIANO (E.) : Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de différentes méthodes d'intervention. In H. Makdissi, A. Boisclair P. Sirois (Eds.), *La littérature au préscolaire : une fenêtre ouverte sur la scolarisation* (pp. 107-144), Québec, Presses universitaires du Québec, 2010.

[17] VENEZIANO (E.), ALBERT (L.), MARTIN (S.): Learning to tell a story of false belief: A study of French-speaking children, in J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura S. Özçalışkan (Eds), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 277-289), New York, NY, Psychology Press, 2009.

[18] VENEZIANO (E.), HUDELLOT (C.) : Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étyage : Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques, *Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL), 42, 2005, pp. 81-103.

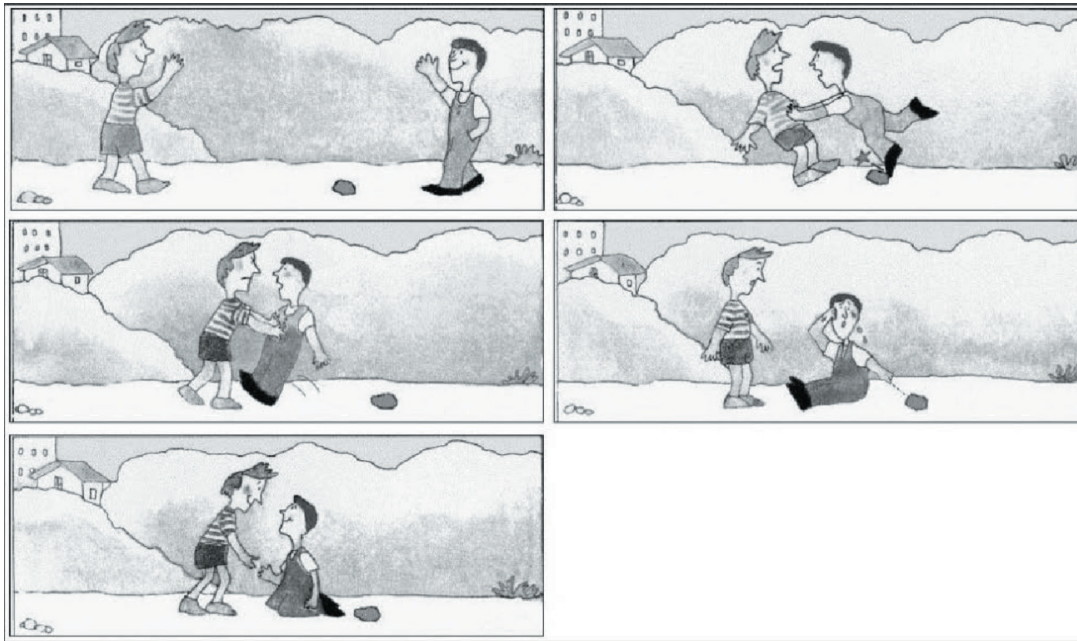
[19] VENEZIANO (E.), HUDELLOT (C.) : États internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étyage chez les enfants de 4 à 12 ans, *Le Langage et l'homme*, 41, 2006, pp. 119-140.

[20] VENEZIANO (E.), HUDELLOT (C.) : Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. *Actualités psychologiques*, 19, 2007, pp. 41-46.

[21] VENEZIANO (E.), HUDELLOT (C.): Explaining events in narratives: the impact of scaffolding in 4 to 12 old-year children. *Psychology of Language and Communication*, 13 (1), 2009, pp. 3-20.

[22] WECHSLER (D.) : *Échelle d'intelligence pour enfants* (3^e édition), Éditions du CPA, Paris, 1996.

ANNEXE 1. Planche d'images (reprise selon Vénéziano et al, 2009)

ANNEXE 2. Procédure « modèle » (Mod). Histoire « modèle » (reprise de selon Veneziano *et al.*, 2009).

Deux copains se disent bonjour de loin. Le garçon à la salopette va vers le garçon au short mais, comme il ne voit pas qu'il y a une pierre par terre, il trébuche sur la pierre et comme ça il pousse le copain. Le garçon avec le short croit alors que son copain a fait exprès de le pousser et il repousse le copain. Le copain avec la salopette tombe par terre et pleure. Il se dit que son ami doit avoir pensé qu'il avait fait exprès de le pousser.

Alors il lui montre la pierre derrière et lui dit que c'était à cause de la pierre qu'il l'avait poussé au tout début. Le copain avec le short comprend qu'il s'était trompé ; il aide alors son copain à se relever et ils redeviennent amis.